

Early Journal Content on JSTOR, Free to Anyone in the World

This article is one of nearly 500,000 scholarly works digitized and made freely available to everyone in the world by JSTOR.

Known as the Early Journal Content, this set of works include research articles, news, letters, and other writings published in more than 200 of the oldest leading academic journals. The works date from the mid-seventeenth to the early twentieth centuries.

We encourage people to read and share the Early Journal Content openly and to tell others that this resource exists. People may post this content online or redistribute in any way for non-commercial purposes.

Read more about Early Journal Content at http://about.jstor.org/participate-jstor/individuals/early-journal-content.

JSTOR is a digital library of academic journals, books, and primary source objects. JSTOR helps people discover, use, and build upon a wide range of content through a powerful research and teaching platform, and preserves this content for future generations. JSTOR is part of ITHAKA, a not-for-profit organization that also includes Ithaka S+R and Portico. For more information about JSTOR, please contact support@jstor.org.

Über fremdsprachliche Klassikerlektüre.

Wenn ich mich an die Zeit zurück erinnere, da ich noch auf der Schulbank des Gymnasiums sass, gedenke ich nur mit Groll und Bitterkeit jener Stunden, in denen wir in die französischen Klassiker des 17. Jahrhunderts eingeführt werden sollten. Noch heute, nach mehr als zwei Jahrzehnten, ist es mir unmöglich, Corneilles Polyeucte ein zweites Mal zu lesen, und als ich vor einem Jahr durch die Umstände gezwungen wurde, mit meinen eigenen Schülern den Avare von Molière zu behandeln, da stand es mir so lebhaft vor dem Geiste, als wäre es erst gestern gewesen, welch bleierne Schwere stets auf uns allen lastete, wie endlos sich die Minuten hinzogen, bis der schrille Ton der Glocke das Ende der Stunde und damit unserer Pein verkündete. Lesen und wortgetreues Übersetzen, grammatisches Zergliedern einzelner Sätze, Hinweis auf Ausnahmen von den im Plœtz stehenden Regeln, dann in der folgenden Stunde Wiederholung dieser kostbaren Kenntnisse, das war einige Monate lang des Unterrichts ewig gleichgestellte Uhr. Keinerlei Eingehen auf die Gedankenwelt des Schülers, keinerlei Hinweis auf Verwandtes in der deutschen Literatur, keine Hindeutung auf Lessing, dessen Dramaturgie wir damals mit Begier verschlangen, von anderen Zielen ganz zu schweigen; nein, nichts als ein ödes Kleben am Buchstaben. Dem entsprechend lautete unser Urteil teil über die Franzosen und ihre Literatur: in der Komödie oberflächliches und geziertes Plaudern, in der Tragödie des falschen Anstands prunkende Geberde.

Es ist heute nicht mehr erlaubt, einen Schriftsteller so geistlos zu lesen, würde auch bei unserer Jugend nicht überall ohne Palastrevolutionen hingehen. Heute verlangt man von einem Lehrer, dass er die jungen Leute in die Kultur jener Epoche, in die Gedanken- und Gefühlswelt des Dichters einführe, dass er mit ihnen in dessen Werkstatt eintrete, dass er sie auf die Ausdrucksmittel seiner Kunst und den Aufbau des Werkes hinweise und in die Tiefe der Charakteristik eindringen lasse; das Drama soll von der künstlerischen, psychologischen und technischen Seite aus beleuchtet werden.

Haben wir es damit wirklich so herrlich weit gebracht? Sind alle Klagen über unsere Behandlung der fremden Klassiker verstummt?

---

* Diese der Schweizerischen Lehrerzeitung (56. Jahrgang, Nr. 10) entnommenen Ausführungen, die sich auf den Unterricht im Französischen beziehen, werden in gleicher Weise auch im deutschen Unterricht in der amerikanischen Schule so manche beherzigenswerte Anregung geben. D. R.

Atmen nicht noch heute die Abiturienten unserer Mittelschulen erleichtert auf, froh, mit dem Examen die Sache endgültig hinter sich zu haben? Ich bin überzeugt, wenn wir bei den Schülern eine Umfrage hielten, welche Erinnerung an die fremdsprachliche Klassikerlektüre sie mit ins Leben hinaus nehmen, die Antworten würden manchem eine schmerzliche Überraschung bereiten, der sich doch bewusst ist, stets tüchtig gearbeitet und nach Kräften seine Pflicht erfüllt zu haben. Das mag uns zur Bescheidenheit stimmen und uns davor warnen, mit unsern eigenen Lehrern allzu strenge ins Gericht zu gehen. Überhaupt sind solche Klagen weit verbreitet, und ich hatte schon öfters Gelegenheit, aus dem Munde französischer Studenten zu hören, wie lieblos sie über ihre deutsche Klassikerlektüre urteilten, wie verständnislos sie unsere grossen Dichter herabsetzen. Noch am letzten Neuphilologentag in Zürich hat Hr. Professor Bouvier in Genf gestanden, es habe sich bei ihm von seiner Schullektüre her auf lange Zeit ein törichtes Vorurteil gegen deutsche Literatur festgesetzt.

Wenn der Grund hiefür nicht an der Unzulänglichkeit der menschlichen Durschnittsnatur liegt, so möchte ich ihn im wesentlichen in der schulmässigen Behandlung und in den Zielen suchen, die damit verbunden werden. Wie oft hat man es nicht schon vernommen, aus Programmreden, aus dem Gespräch, ja selbst in Lehrplänen steht es, die Hauptaufgabe des Unterrichts sei weniger Einprägung toten Wissens, als Erziehung zur Denk- und Urteilskraft? Und dennoch wird in der Praxis so selten nach diesem Grundsatz verfahren, wird zumeist der Lehrer nach dem Masse der Kenntnisse eingeschätzt, die er seinen Schülern vermittelt. Je schneidiger es an der Prüfung klappt, je besser die Schüler bei einem Schulbesuch antworten, je mehr sie also wissen, desto höher wird der Lehrer eingeschätzt. Man vergesse nicht, dass auch der Verlauf von Denkprozessen gedächtnismässig festgehalten werden kann. Dieses Ziel des Unterrichts, das sich hauptsächlich auf Gedächtnis und Intellekt stützt, ist eben auch am leichtesten zu kontrollieren. Nach diesem Kriterium urteilt meist die Behörde, urteilt fast ausnahmslos das hinter ihr stehende Volk. Denn es scheint eine Eigentümlichkeit des Deutschen zu sein, dass er das Wissen überschätzt. Wie elend kann sich einer in der Gesellschaft blosstellen, wenn er ein historisches Faktum vergessen hat, Rumänien nach Russland verlegt oder ein Buch nicht gelesen hat, das ein gebildeter Mensch gelesen haben muss. Denn gebildet ist, wer vielerlei weiss und es nett sagen kann, und unsere Schule macht mir manchmal den Eindruck, als sei es ihre Aufgabe, lauter Gelehrte heranzubilden. Ist es da dem Lehrer zu verargen, wenn auch er dem Götzen des Volkes huldigt? Denn sonst läuft er Gefahr, zu den Trägen und Unpraktischen gezählt zu werden und Missachtung und Herabwürdigung statt Anerkennung zu ernten. Sodann möchte auch jeder vorwärts kommen, sich den Platz erringen, auf den ihm seine Fähigkeiten

Anrecht geben. Verachtet er aber allen äusseren Erfolg, so kann er vielleicht jahrelang in einem verborgenen Winkel die unregelmässigen Verben und die Regeln des Participe passé einüben, bevor ihn eine Welle des Glücks emporhebt und an den Platz stellt, wo er seine Kräfte entfalten kann.

Im Sprachunterricht ist aber dieser äussere Erfolg auch von hervorragender Wichtigkeit; denn das meiste, wie Vokabeln, Wendungen, idiomatische Ausdrücke, wird durch das Gedächtnis festgehalten. Will man ihn an Hand eines klassischen Kunstwerkes erreichen, so ist es unerlässlich, Szene für Szene durchzupauken, abzufragen und zu wiederholen. Inhaltsangaben, Charakterzeichnungen, mündlich und schriftlich, müssen sich daran knüpfen, damit die Fertigkeit im Ausdruck geübt werde. Damit wird ein klares, unwiderlegliches Resultat des Unterrichts erreicht.

Das aber nenne ich einen Unfug, und es ist der sicherste Weg, den jungen Leuten die klassische Lektüre zu verekeln. Bei der Komödie mag es bis zu einem gewissen Grade noch gehen; aber Racines herrliche Verse in die banale Form der Umgangssprache herabzuziehen, ist eine Sünde wider den heiligen Geist der Kunst. Soll der Schüler nur französisch sprechen und schreiben lernen, so lasse man die Klassiker beiseite und wähle einen modernen Prosatext, der nach Inhalt und Form uns näher steht, und bei dem die Ausbeute für die praktische Sprachbeherrschung ungleich ergiebiger ist, als bei einem Dichter des grossen Zeitalters; denn es kann einer den ganzen Racine auswendig wissen und sich in einer französischen Stadt doch nicht um die nächste Ecke herum fragen. Übrigens geht die mündliche Beherrschung der fremden Sprache, am schnellsten wieder verloren, und der Lehrer, der nicht von Zeit zu Zeit einen Aufenthalt im fremden Sprachgebiet macht, wird bald merken, dass das Material schwerflüssig wird, und die Gewandtheit und Sicherheit im Sprechen der fremden Sprache verloren geht.

Daraus ergibt sich ohne weiteres, dass bei der fremdsprachlichen Klassikerlektüre die praktischen Ziele zurücktreten und die bildenden Elemente vor allem berücksichtigt werden sollen, dass die Schüler in die fremde Kultur, in die Epoche und den Geist des Dichters eingeführt werden müssen, und es ist nur die Frage, in welcher Weise dies zu geschehen habe. Schon sehe ich hier die Schar der Methodiker auf den Plan treten, mit ihren unfehlbaren, auf die Psychologie gegründeten Regeln, ausser deren Reich es kein Heil gebe. Nun ist ja freilich klar, dass eine methodische Schulung nicht ohne Nutzen ist und einem über manche Schwierigkeit hinweg hilft, noch klarer, dass man mit glänzender pädagogischer Begabung alles interessant gestalten kann, und es gibt Lehrer, die sogar imstande sind, eine Klasse für die Systeme der Kristallographie zu begeistern. Aber ich frage mich, ob die methodische Behandlung nicht auch ihre Gefahren in sich birgt, namentlich für Lehrer, die kein ausgeklügelt

Buch sind, in deren Kopf nicht alles fein säuberlich geordnet, klassifiziert und etikettiert ist, wie in einer Apotheke. Sie können dennoch so poetisch empfinden und so viel Mitteilungsgabe haben, wie die Verstandesnaturen.

Dieses Frage- und Antwortspiel, mag es noch so fein ausgedacht sein, richtet sich in der Hauptsache doch stets an den erkennenden Verstand. Nun ist ebenfalls klar, dass Kenntnis der Zeit, der Schicksale des Dichters, dass das Erforschen der Quellen dem Verständnis eines Kunstwerkes vielfach förderlich ist. An der Basis jeder Kunst steht das Handwerk, und dessen Technik begreifen, ist Sache des Intellekts. Aber über dem Handwerk steht die Kunst, steht das Leben, und dies erkennen ist Empfindung, nicht Wissen, und teilt sich nicht mit wie Wissensstoff. Höchstens kann durch Erklärungen der Boden vorbereitet, kann der Schüler für Kunst aufnahmefähig gemacht werden. Man kann, um nur eines zu erwähnen, ihm raten, seinen kritischen Geist auszuschalten und das Kunstwerk schön finden zu w o l l e n , damit sich sein Inneres öffne und die fremde Schönheit in sich aufnehme.

Doch ist dies, wie gesagt, nur Vorbereitung auf das eigentlich künstlerische Schauen, und um dies zu wecken, gibt es nur ein grosses und unfehlbares Mittel. Es muss die Kunst im Lehrer zum Leben geworden sein; sie muss sein ganzes Wesen durchsetzen. Dann wirken seine Worte wie zündender Funke, und es ist, als verbinde ihn ein elektrischer Kontakt mit seinen Zuhörern. So steht es mit allen grossen Überzeugungen, und darauf beruht alle Wirksamkeit der Propheten und Dichter. Glüht im Lehrer dieses heilige Feuer, so hat er eigentlich alles. Mag er dann die Fragen unkorrekt oder ungeschickt stellen, mag er dozieren, statt den Stoff durch Frage und Antwort aus den Schülern zu entwickeln, mag er alle Vorschriften vernachlässigen, die eine bewährte Methodik in dickleibigen Bänden zutage fördert; es verblasst alles vor der sieghaften Kraft des persönlichen Lebens, und die gedanklichen Elemente, wie unvollkommen sie auch dargeboten wurden, fügen sich doch zu einem Ganzen zusammen. Will sich der Lehrer in solchem Falle in die spanischen Stiefel der Regel zwängen, geht der Hauch der Unmittelbarkeit und des Lebens verloren, und es haftet sich an seinen Unterricht jener Schimmel des schulmässigen Betriebes, der sich aus Pflichtgefühl, Mittelmässigkeit und verbaler Logik zusammensetzt, nach dem Buche riecht und alles kräftig pulsierende Leben zerfrisst.

Schon jeder Lehrer hat erlebt, wie es geht, wenn er, durch die Bemerkung eines Schülers veranlasst, der Klasse ein persönliches Erlebnis oder persönliche Erfahrung mitteilt. Mit welcher Spannung horchen die Schüler auf, deren Interesse bisher nur durch die Furcht vor der schlechten Zensur oder dem Unwillen des Lehrers wach gehalten wurde! Jetzt bekommen sie etwas zu hören, was nicht im Buche steht, was auch der Lehrer nicht auswendig gelernt hat, etwas, das sie an der Prüfung nicht zu

wissen brauchen, mit einem Wort, es tritt ihnen Leben entgegen, und Leben kann sich nur an Leben entzünden.

In der Praxis freilich wird und kann nicht jede Schulstunde solch idealen Forderungen entsprechen, genug, wenn wenigstens das Streben darnach vorhanden ist, und der Unterricht solche Höhepunkte aufweist. Man kann vom Lehrer nicht verlangen, dass er sich auf das Kommando des Stundenplanes in der ersten Stunde für Racine, in der zweiten für Victor Hugo, in der dritten für Lafontaine begeistere. Dazu kommen die vielen Widerwärtigkeiten des schulmässigen Betriebes, die wie Blei auf dem Lehrer lasten und den Aufschwung des Geistes hemmen. Endlich ist es unmöglich, dass der ältere Lehrer, der das Stück schon zum so und sovieltenmal behandelt hat, ihm stets mit der gleiche Unmittelbarkeit und Frische entgegentrete, und da sich doch gewisse Texte mehr für Schullektüre eignen als andere, sind solche Wiederholungen nicht immer zu vermeiden. Da mag es denn etwa vorkommen, dass sich eine gewisse Müdigkeit über den Unterricht legt. In solchen Fällen trete die Kunst der Methodik in die Lücke, und die vernünftige Überlegung löse die fehlende Wärme ab. Es gibt übrigens noch viele andere Mittel, den Unterricht lebendig zu gestalten. Gewisse poetische Szenen mag der Lehrer von Zeit zu Zeit vorlesen oder durch bessere Schüler vorlesen lassen; jeder weiss, wie sehr schöner Vortrag das Verständnis fördert. Oder die Schüler versuchen ein Fragment aus Molière in der Klasse zu spielen. Wie dankbar sind da die Trissotin- und Vadiusszenen im dritten Akt der Femmes savantes! Es wird das eine Reihe von Stunden in Anspruch nehmen und nicht die ganze Klasse in gleicher Weise fördern; aber es bringt Leben und Abwechslung, stellt die Schüler in französisches Milieu und erfüllt so die Forderung, die eigentlich alle Bestrebungen auf dem Gebiet des modernen Sprachunterrichts zusammenfasst, und über die sich Münch am letzten Philologentag in Zürich verbreitete, als er vom lebendigen Sprachunterricht sprach.

Das führt endlich zu einer dritten und letzten Schwierigkeit der Schullektüre. Im lobenswerten Bestreben, gründlich zu verfahren, verweilen wir oft zu lange bei demselben Stück. Fängt das Interesse an, zu erlahmen, so heisst es, rasch zum Schlusse zu eilen, selbst auf die Gefahr hin, dass nicht alle nachkommen und man über die Köpfe der schwächeren Schüler hinwegspricht, vielleicht selbst eine weniger wichtige Szene überspringt und es dem Privatfleiss überlässt, das Fehlende zu ergänzen. Es ist gar nicht nötig, dass das Werk ausgeschöpft werde und der Lehrer alles sage, was er darüber weiss. Auch brauchen nicht alle Schüler gleich gefördert zu sein; wie ketzerisch es auch klinge, es ist dennoch wahr, dass nicht alles verloren ist, was nicht mit der nötigen Klarheit erfasst wurde; ich möchte sogar behaupten, dass manchmal etwas nur halb Verstandenes die Tätigkeit zum Denken anregt und den Schüler nötigt, mit sich darüber ins Reine zu kommen. Es hat mir einst einer unserer ehemaligen Zöglinge

gestanden, sie hätten in dem und dem Fache (es war nicht Französisch) lange nicht alles verstanden; aber es sei stets herrlich gewesen. Wie dem auch sei, es scheint mir von einschneidender Wichtigkeit, dass man die besseren Schüler nicht langweile, und dass man ihren Hunger nach Bildung stille. Weist dann auch die Klasse als Ganzes kein gleichartiges Bild auf, und mag es an der Prüfung nicht so glatt gehen, so ist es nur ein scheinbarer Mangel, und ich kenne Lehrer, die am tiefsten auf die Schüler einwirken, und deren Leistungen an der Prüfung sich doch nicht über den Durchschnitit erheben. Die literarisch begabten Elemente sollten neben der Schullektüre stets etwas nebenher lesen, und meldet sich einer einmal zum Vortrag, so räume man ihm eine Stunde ein, in der er vor den Kameraden sich auszeichnen kann. Schaut dabei auch nicht so viel heraus, wie beim schulmässigen, alle Schüler beschäftigenden Unterricht, so schafft es Anregung, feuert zur Nacheiferung an und pflanzt einen gesunden Klassengeist, der für den gedeihlichen Unterricht von so hoher Wichtigkeit ist. Diese Anregung tut den Zöglingen eines Seminars besonders gut; denn während ihre Kameraden von den übrigen Mittelschulen in der Regel ihre Studien fortsetzen, treten unsere Leute unmittelbar ins praktische Leben hinaus. Sie sollen deshalb ermuntert werden, etwas aus eigenen Initiative zu tun; es soll ihre Lust geweckt werden, in der Praxis, in welchem Fache es auch sei, sich weiterzubilden, damit sie nicht zu früh verflachen und Philister werden.

Was ist nun das Fazit dieser etwas lang geratenen Ausführungen? Sie wollen kein neues Rezept geben, wie man es machen müsse, sondern nur die alte Wahrheit illustrieren, dass es auch im Reiche des Unterrichts „viele Wohnungen" gibt, dass man nicht alle Leute über den gleichen Leist schlagen kann, sondern dass für die verschiedensten Individualitäten Raum ist. Hr. Prof. Dr. Vetter hat am schon mehrfach erwähnten Neuphilologentag in Zürich, nicht ohne einen Hieb auf preussische Schulverhältnisse, bemerkt, die Behörden sähen bei uns darauf, dass in der Schule tüchtig gearbeitet werde; um das Wie kümmere man sich weit weniger. Hoffen wir, dass es weiterhin so bleibe, und dass man dem Lehrer stets die Freiheit lasse, seine Kräfte zu entfalten. *-y.*